

Schefold, Werner

## **Organisierte Sozialisation und individualisierte Hilfe. Sozialpädagogische Probleme am Beispiel von "Schülerhilfen"**

*Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 5, S. 615-633*



Quellenangabe/ Reference:

Schefold, Werner: Organisierte Sozialisation und individualisierte Hilfe. Sozialpädagogische Probleme am Beispiel von "Schülerhilfen" - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 5, S. 615-633 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144518 - DOI: 10.25656/01:14451

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144518>

<https://doi.org/10.25656/01:14451>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 5 – Oktober 1987

## I. Thema: Sozialpädagogik

REINHARD FATKE/  
WALTER HORNSTEIN

Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. Zugleich eine Einführung in den Themenschwerpunkt dieses Heftes 589

WALTER HORNSTEIN/  
CHRISTIAN LÜDERS

Arbeitslosigkeit – und was sie für Familie und Kinder bedeutet. Kritik der Forschung und Entwicklung von Forschungsperspektiven in pädagogischer Sicht 595

WERNER SCHEFOLD

Organisierte Sozialisation und individualisierte Hilfe. Sozialpädagogische Probleme am Beispiel von „Schülerhilfen“ 615

CHRISTIAN LÜDERS

Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision 635

## II. Weitere Beiträge

HANS JÜRGEN FINCKH

Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen 655

DIRK AXMACHER

Widerstand gegen Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert – Eine historisch-systematische Fallstudie 675

KLAUS-PETER HORN

Das „Tagebuch“ des Walahfrid Strabo in der Geschichte der Pädagogik. Traditionsstiftung und Didaktisierung vs. Forschung 693

PETER MENCK

Friedenserziehung – Ein didaktisches Lehrstück? 709

### III. Rezensionen

- KNUT NEVERMANN      HANS-G. ROLFF/GEORG HANSEN/KLAUS KLEMM/  
KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hrsg.): Jahrbuch der  
Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspekti-  
ven. Bd. 1-4    717
- KNUT NEVERMANN      KLAUS KLEMM/HANS-G. ROLFF/KLAUS-JÜRGEN  
TILLMANN: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der  
Reform, Zukunft der Schule    717
- REINHARD BADER      HERMANN BUDDE/KLAUS KLEMM: Der Teilarbeits-  
markt Schule in den neunziger Jahren    722
- REINHARD BADER      CARL-LUDWIG FURCK: Revision der Lehrerbildung.  
Zum Problem der Einstiegsarbeitslosigkeit von Leh-  
rern    722
- ANDREAS FLITNER      KLAUS HÜFNER/JENS NAUMANN/HELMUT KÖHLER/  
GOTTFRIED PFEFFER: Hochkonjunktur und Flaute.  
Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland  
1967-1980    727
- GÖTZ SCHINDLER      LUDWIG HUBER (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisa-  
tion in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswis-  
senschaft. Bd. 10)    731
- GÖTZ SCHINDLER      DIETRICH GOLDSCHMIDT/ULRICH TEICHLER/  
WOLFF-DIETRICH WEBLER (Hrsg.): Forschungsge-  
genstand Hochschule. Überblick und Trendbe-  
richt    731

### IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen    737

# Contents

## I. Topic: Social Work

REINHARD FATKE/ WALTER HORNSTEIN	Introduction 589
WALTER HORNSTEIN/ CHRISTIAN LÜDERS	Unemployment and its Impact on Family and Children. A Critique of Available Research and an Outline of Perspectives for Pedagogical Research 595
WERNER SCHEFOLD	Organized Socialization and Individualized Support – Problems of Social Work in Student Support-Programs 615
CHRISTIAN LÜDERS	The Social Work Professional as “Scientifically Trained Practitioner” 635

## II. Discussion

HANS JÜRGEN FINCKH	The Two Sides of the Exemplary 655
DIRK AXMACHER	Resistance to Further Education of Craftsmen in the Nineteenth Century – A Historiosystematic Case-Study 675
KLAUS-PETER HORN	Walahfrid Strabo’s Diary in the History of Education – Traditionalizing and Didacticism vs. Research 693
PETER MENCK	Peace Education – A Paradigm for Didactics? 709

## III. Book Reviews 717

## IV. Dokumentation

New Books 737
---------------

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

*Beilagenhinweis:* Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte der Verlagsbuchhandlung Julius Klinkhardt, 8173 Bad Heilbrunn, und des Quadriga Verlags, Berlin und Weinheim, bei.

# Organisierte Sozialisation und individualisierte Hilfe

## *Sozialpädagogische Probleme am Beispiel von „Schülerhilfen“*

### *Zusammenfassung*

Relativ unbeachtet von bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatten und Reflexionen haben sich zwischen den Institutionen Familie und Schule Formen personenbezogener Dienstleistungen an Kindern und Jugendlichen als Schülern etabliert. Insbesondere sozialpädagogisch orientierte Schülerhilfen sind als pragmatische Antworten auf die allgemeine Problemstellung zu interpretieren, daß die Schule als moderne Organisation Aufgaben der alltäglichen „Reproduktion“ des Schülerseins in hohem Maße auf private Lebenszusammenhänge, insbesondere auf Mütter auslagert. Dies wird augenfällig am Thema Hausaufgaben, beschränkt sich jedoch nicht darauf. Sozialpädagogik hat vor allem für Schüler in sozial benachteiligten Lebenslagen mittelbar und unmittelbar auf Schule bezogene Unterstützung zu substituieren und ein Stück alltägliches befriedigendes Leben zu gewährleisten. Sie ist aufgrund ihrer Binnenstrukturen und Organisationsformen dabei überfordert. Der in der Praxis von Schülerhilfen deutlich werdende Zusammenhang von Hilfe und Hilflosigkeit individualisierter Angebote verweist auf den gesellschaftlichen Bedarf an einer Schule, die in ihren Abläufen nicht – wie gegenwärtig – auf „fremde“ Ressourcen angewiesen bleibt.

Sozialpädagogische Formen personaler Dienstleistungen haben sich in den vergangenen Jahren zwar in sehr bescheidenem Umfang, aber mit beachtlichen praktischen Erfolgen in den Schulen etabliert (vgl. im Überblick RAAB u. a. 1987). Dadurch wurde die erziehungswissenschaftliche Reflexion stimuliert (vgl. etwa TILLMANN 1982; FROMMANN 1984; STAUFER/STICKELMANN 1984; EBERLE 1985), doch blieb diese weitgehend den kontroversen Fragestellungen und Positionen verhaftet, die in den Traditionen von Sozial- und Schulpädagogik angelegt sind. Über die Diskussion real-utopischer Imaginationen einer besseren Schule rückten die sozialen Probleme von Kindern und Jugendlichen in den Hintergrund, obschon sozialpädagogische Praxis – in ihrer immanenten Selektivität – gerade auf die Fülle nicht oder nur unzureichend bearbeiteter Probleme aufmerksam machen sollte.

Ein Feld im Rahmen von Schulsozialarbeit, das exemplarisch den für Sozialpädagogik kennzeichnenden Zusammenhang von Hilfe und Hilflosigkeit angesichts struktureller Problemlagen spiegelt, ist der Bereich sozialpädagogischer Schülerhilfen<sup>1</sup>.

### *1. Die „Hilfe-Szene“ im Schatten der Schule*

Relativ unbeachtet von der fachöffentlichen Diskussion hat sich im Schatten der Schule, aber auch der bildungspolitischen Kontroversen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse eine sehr heterogene Landschaft von Hausaufgabenhilfen, Hausaufgaben- und Spielstuben, sozialpädagogischen und kommerziellen Schülerhilfen, Paukstudios, Nachhilfen entwickelt, deren gemeinsame Funktion bei allen Unterschieden der Träger, Ziele und Arbeitsformen doch ist, Defizite von Kindern und Jugendlichen als Schüler additiv zur Schule selbst zu bearbeiten und so die in schulischen Bewertungsprozessen fixierten Ergebnisse zu korrigieren.

„Schülerhilfen“ kennzeichnen ein relativ gering institutionalisiertes Feld im Spektrum sozialpädagogischer Einrichtungen der Jugendhilfe. Sie sind in der Bundesrepublik Anfang der 70er Jahre als gemeinnützige, (früher oder später) öffentlich geförderte, sozialpädagogisch orientierte Hilfen für Schüler entstanden und gehen in hohem Maße auf Initiativen von unten zurück. Die Träger dieser Initiativen sind Elternbeiräte (vor allem an Grundschulen), engagierte Lehrer, die in den 70er Jahren Gemeinwesenprojekte in Trabantenstädten, in Neubauvierteln und an sozialen Brennpunkten bunt und lebendig inszenierten. Es sind sozial engagierte Bürger in Volkshochschulen, örtliche Parteigliederungen, und nicht zuletzt: Initiativen von Lehrern und Studenten der Sozialpädagogik an Fachakademien, Fachhochschulen und Universitäten, die, in Zusammenarbeit mit Gemeinwesenarbeitsinitiativen, in Schülerhilfen ein für eigene Zwecke der Praxiserfahrung und für die Klientel gleichermaßen sinnvolles Arbeitsfeld sahen. Schülerhilfen sind als Bewegung neben der und gegen die Institution Schule zu verstehen. Krass benachteiligten Kindern soll durch eigene Praxis geholfen, alltäglich erfahrener Verelendung soll so entgegengewirkt werden.

Der Arbeitsansatz der „ersten Generation“ (STAUFER 1982) war, sozial benachteiligten Kindern, im starken Maße auch Kindern ausländischer Arbeitnehmer, die in und an ihrer Schullaufbahn zu scheitern drohten, Hilfen bei der Anfertigung der Hausaufgaben zu geben, um so Chancen für eine normale Schullaufbahn offen zu halten. Diese Fixierung auf Hausaufgabenhilfe wurde in der Entwicklung fast aller dokumentierter Maßnahmen schnell in Richtung einer umfassenden sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern erweitert, die insbesondere auf die Behebung fundamentaler kultureller Defizite, auf soziales Lernen, auf die Entwicklung von umfassenden Fähigkeiten über Spiel u. a. zielten (vgl. KOCH/NOWKA 1981).

Hausaufgabenhilfen, oder, wie sie im Zuge dieser Entwicklung dann genannt worden sind, „sozialpädagogische Schülerhilfen“ finden sich in keiner Jugendhilfestatistik. Sie sind keine „Regeleinrichtung“ der Jugendhilfe nach § 4 JWG. Als freiwillige Leistung der freien und öffentlichen Träger in der Jugendhilfe haben sie selten solide finanzielle Grundlagen in den Haushalten ihrer Träger, werden über Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, verschiedene Modellprogramme, auch über Spenden und Elternbeiträge finanziert. Auf der empirischen Basis einer Totalerhebung der Jugendämter der Bundesrepublik, einer Befragung der freien Träger der Jugendhilfe auf Landesebene sowie einer flächendeckenden qualitativen Bestandsaufnahme kommen RAAB u. a. (1987) bezüglich des Umfangs der Schülerhilfen zu dem Schluß, daß man zwar keine genauen Zahlen nennen könne, Schülerhilfen jedoch „heute viele tausende einzelner Lerngruppen“ umfassen und damit ein „Arbeitsfeld von beträchtlicher Größenordnung“ darstellen. Diese Einschätzung läßt sich an regionalen und lokalen Befunden erhärten. So sind in einer Vorerhebung zu qualitativen Fallstudien in drei Städten jeweils zwischen 15 und 30 Schülerhilfen identifiziert worden; Maßnahmen in ähnlicher Größenordnung finden sich auch in anderen vergleichbaren Städten der Bundesrepublik.

Ähnlich wie sozialpädagogische Schülerhilfen als Formen pragmatisch begründeter gesellschaftlicher „Experimente“ zur Lösung von Problemen in „Selbsthilfe“ sind auch kommerziell organisierte Nachhilfen ebenso weit verbreitet wie in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion vernachlässigt<sup>2</sup>. Untersuchungen aus den 70er Jahren (KRÜGER 1977; HARDT 1978, zitiert nach WEEGEN 1986) zeigen, daß etwa 20% aller Schüler Nachhilfeunterricht erhalten. Unter ihnen sind Gymnasiasten, leistungsschwache Schüler, Kinder aus höheren

Sozialschichten überrepräsentiert. Folgt man den jeder Tageszeitung zu entnehmenden Werbeinseraten, so wird über die Nachhilfe ein auf individuelle Bedürfnisse von Schülern zugeschnittener, in Lehrmaterialien und Lehrmethoden fortschrittlicher, moderner Unterricht angeboten, der geeignet ist, Leistungsdefizite nachhaltig zu kompensieren. – Die Wirklichkeit in diesen Einrichtungen, soweit sie aus gelegentlichen Erfahrungsberichten zugänglich ist, ist anders zu bewerten. Nachhilfeeinrichtungen organisieren für ihre „Schüler“ Arbeitssituationen, kontrollieren Arbeitsvollzüge beim Hausaufgabenmachen; die didaktisch angeleitete Aufarbeitung von Lernschwierigkeiten tritt demgegenüber stark zurück oder wird auf einen gesondert zu finanzierenden „Einzelunterricht“ verwiesen.

Der „Nachhilfebedarf“, den nach WEEGEN (1986, S. 249) das gegenwärtige Schulsystem produziert und der im Rahmen einer „Privatisierung von Schulproblemen“ zu sehen ist, wird wohl ausschließlich in Form einer rigiden Doppelung leistungsbezogener Verhaltens- und Situationskontrollen aufgefangen. Erfahrungen aus den Schülerhilfen zeigen, daß die Privatisierung von Schulproblemen in ihren Dimensionen tiefer geht, unabhängig vom elterlichen Ehrgeiz ist. Sozialpädagogische Schülerhilfen machen deutlich, in welchem Ausmaß Schule in ihrem alltäglichen Funktionieren auf private Unterstützung und Ressourcen in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen angewiesen ist.

## *2. Schülerhilfen: Rahmen, Abläufe, Absichten, Wirkungen*

Schülerhilfen sind Einrichtungen im Rahmen der Jugendhilfe, in denen sozialpädagogisches Fachpersonal (Erzieherinnen, Sozialpädagoginnen, Jahrespraktikanten) nachmittags mit Schulkindern zwei bis vier Stunden zusammenkommen, um den Kindern bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben zu helfen und sie in der übrigen Zeit zum Spielen, Lesen, Sport und ähnlichen Freizeitaktivitäten anzuregen.

Schülerhilfen haben meist eigene Räume außerhalb von Schule und Familie in der Nahwelt der Kinder, sie beginnen etwa um 13.30 Uhr und enden gegen 17 Uhr. Sie haben zwei thematische Schwerpunkte: Die im Unterricht gestellten Hausaufgaben müssen erledigt werden, danach gibt es Spiel, Unterhaltung, Nichtstun. Die soziale Situation ist darüber hinaus durch die Anwesenheit der Erzieherinnen und deren Strategien strukturiert.

Während der ersten Hälfte des Nachmittags sind die Betreuerinnen damit beschäftigt, das Erledigen der Hausaufgaben zu organisieren und die dafür herzustellende Ordnung der Zeit, der Dinge, des Handelns der Kinder aufrechtzuerhalten. Damit gehen die widersprüchlichen Eigenschaften, die Hausaufgaben als Instrument schulischer Sozialisation prägen, in die Situation ein. Hausaufgaben sind im Unterricht gestellte, außerhalb des Unterrichts auszuführende Aufgaben (KECK 1978). Sie verlangen „selbständige“ Arbeit, legen diese freilich meist strikt fest und beanspruchen darüber hinaus die Familien, genauer: die Mütter der Kinder (ENDERS-DRAGÄSSER 1981). Sie zielen auf Wiederholung und Einübung des Unterrichtsstoffes, ohne Möglichkeiten zur kreativen Arbeit, zur kommunikativen Vergewisserung des Wissens zu bieten (KECK 1978; SCHWEMMER 1980; SPEICHERT 1980; v. DERSCHAU 1979). Sie haben bei Eltern und Lehrern fast rituelles Gewicht<sup>3</sup>.

Die Hausaufgabenarbeit beginnt mit der Herstellung einer Arbeitssituation. Nach der Phase der Begrüßung verteilen sich die Kinder auf „ihre“ Arbeitsplätze. Die materielle Leistung der Schülerhilfen besteht darin, daß jedes Kind seinen Arbeitsplatz hat, Tisch und Stuhl, in Räumen, die für ca. 1½ Stunden als Arbeitsräume definiert sind. Die Betreuerinnen haben



über die materiellen Bedingungen hinaus soziale „Ungestörtheit“ zu gewährleisten. Dies betrifft vor allem Interaktionen der Kinder, die sich von den Arbeitsanforderungen entfernen; die vielen Versuche, etwas anderes in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen als die Schularbeiten, werden sanft, manchmal auch rigide unterbunden: die Gruppe arbeitet.

Die Interaktion über Hausaufgaben beginnt meist mit der Lösung des banalen Problems, was die Kinder denn aufhaben. Ist der Transfer dieser schulischen Erwartung ins Private nicht über Diktate der Lehrerin (und die Kontrolle über deren Ausführung) sichergestellt, entwickeln sich an dieser für Lehrer, Kinder und Erzieherinnen so unterschiedlich bedeutsame Frage Aushandlungen, die oft Züge eines Rituals annehmen. Das Spiel der Kinder, sich von der Erwartung der vorausgesetzten Selbständigkeit zu entlasten und die Hausaufgaben zum Problem der Erzieherinnen zu machen und das Spiel der Erzieherinnen, mit Hilfe der Hausaufgaben sich dem Ziel der „Selbständigkeit“ der Kinder in der Schülerrolle zu nähern (und sich ihrerseits zu entlasten), beginnt an diesem Punkt; es setzt sich im Umgang mit den vielfältigen Arbeitsmaterialien fort und bestimmt den Rest der Arbeitszeit.

Die Erzieherinnen verfolgen die pädagogische Perspektive, die Kinder zu befähigen, ihre Hausaufgaben als komplexes „Projekt“ in allen Aspekten selbständig zu machen. „Selbständig“ bedeutet: was verlangt ist, selbst, d. h. ohne Hilfe, zu tun. Diese Anforderung bleibt freilich in den Schülerhilfen und in den Familien kaum erfüllte Norm (vgl. HOLZMÜLLER 1982). In den Strategien der Erzieherinnen, in ihren vielen kleinen Kontrollakten, in den Reaktionen der Kinder bildet sich eine Vorstellung von „Arbeit“ heraus, die in verschiedener Hinsicht rationalisiert ist. Hausarbeiten zu machen, bedeutet spezifischen aber begrenzten Anforderungen nachzukommen, diese Anforderungen mit einem Minimum an motivationalem, zeitlichem, interaktivem Aufwand zu erledigen – sie hinter sich zu bringen.

Die thematische Reinigung von Situation, Bewußtsein, Handeln auf rationale Arbeit hin gelingt freilich selten. Kinder haben ihre persönlichen, von Tag zu Tag variierenden Rhythmen. Der ideale Arbeitsfluß bricht sich an den Widerständen der Arbeit selbst, an den regelmäßig auftauchenden Problemen, mit den kognitiven Anforderungen der Arbeit fertig zu werden, an der Vielfalt abweichender Motive, Impulse, Assoziationen der Kinder. Die Tendenz, während der Arbeitssituation miteinander zu reden, ist unstillbar, auch durch räumliche Vereinzelung nicht zu bremsen. Die sozialpädagogisch orientierten Betreuerinnen reagieren dabei ambivalent. Sie zeigen Interesse und Verständnis für „abweichende“ Handlungen. Dennoch halten sie die Arbeitssituation aufrecht.

Dabei bedienen sie sich einer paradoxen Strategie. Um die Kinder zum Erledigen der Hausarbeiten zu bringen, werden „wegrationalisierte“ Aspekte der Arbeit wieder ins Spiel gebracht. Die Erzieherinnen versuchen etwa, Gebrauchswerte der Arbeit erfahrbar zu machen, indem andere Kinder zum Vorlesepublikum werden. Rechenaufgaben werden mit erdachten lebensweltlichen Verwendungen angereichert. Die Erzieherinnen stellen sich selbst als Adressaten der Aufgaben dar und mobilisieren all die Motive, die in ihrer guten, manchmal liebevollen Beziehung zu den Kindern liegen, für die Arbeit, Müttern ähnlich (ENDERS-DRAGÄSSER 1981). Sie konditionieren Leistungen mit Belohnungen in der freien Zeit. All diese Strategien implizieren dabei eine sich verfestigende Differenz von Arbeit und „Nichtarbeit“: Freizeit, Spiel, freundlicher Umgang.

Neben diesen auf Kompetenzen der „Selbst“-Organisation zielenden Interventionen stehen die auf die Inhalte der Hausaufgaben bezogenen Hilfen. Sozialpädagogische Schülerhilfen verstehen sich in der Regel nicht als Nachhilfe; die Betreuerinnen in den von uns untersuchten Hausaufgabenstuben versuchen, die Arbeitsteilung zwischen dem inhaltlichen Lernen des Schulstoffes einerseits und den Hilfen zum

„rationalen Handeln“ in Richtung von Arbeitsethos und -ökonomie durchzuhalten. Dies scheitert freilich oft an der Wirklichkeit; die Kinder, meist im letzten Drittel der Leistungsskalen, haben Schwierigkeiten, den kognitiven Anforderungen ihrer Schularbeiten gerecht zu werden. Sie können nicht, was verlangt wird.

Dieser Effekt ist in den Hausaufgaben als didaktischem Instrumentarium durchaus angelegt. Freilich dürfte sich der damit gegebene latente Regelkreis zur Kontrolle der Leistung von Kindern und Lehrern selten so schließen, daß Lehrerinnen die (mitteilungsbedürftigen) Erfahrungen der Kinder mit der selbständigen Bewältigung des vormittäglichen Lernstoffes am Nachmittag zum Anlaß von Lernschritten für die einzelnen Kinder nehmen, die die Kompetenzdefizite ausgleichen würden. Sekundäre Kompensation ist gefragt. Die Erzieherinnen bringen ihre persönlichen Didaktiken ins Spiel, meist erinnerte Fragmente aus eigener Schulzeit, den beachtlichen Fortschritten der modernen Fachdidaktiken gegenüber recht inadäquat. Ihre Nachhilfeleistungen stehen zudem unter der ambivalenten Zielsetzung, daß die Kinder einerseits ihre Hausaufgaben machen, andererseits auch rasch damit fertig werden sollen, damit Zeit für die meist als sinnvoller erachteten „freien“ Aktivitäten verbleibt.

Die hier skizzierten Arbeitssituationen haben nach den Intentionen der Erzieherinnen durchaus eine pädagogische Dimension. Die Kinder sollen lernen, von sich aus das zu tun, was im „Projekt Hausaufgaben“ ansteht: Sie sollen Arbeitssituationen organisieren, räumlich, zeitlich, sozial, thematisch aufbauen und abgrenzen und diese Grenzen gegen die eigenen Irritationen und die der Umwelt erhalten, die kognitiven Anforderungen bewältigen bzw. Strategien erarbeiten, mit Defiziten dabei aktiv umgehen, nicht: einfach dasitzen und sich verweigern, flüchten. Der „heimliche Lehrplan“ der Schülerhilfen liegt wohl darin, daß Kinder und Jugendliche in Situationen, die nicht schulisch kontrolliert sind, ihr Handeln dennoch an fundamentalen Wertmustern der Schule wie „Unabhängigkeit“, Leistung (DREEBEN 1980) zu orientieren lernen<sup>4</sup>. Die Kinder haben auf einen Prozeß der „Selbstrationalisierung“ einzugehen, sich in begrenzter Zeit auf spezifische Aufgaben zu fokussieren, sich Motivation abzurufen.

Der funktionale Kern der Dienstleistungen der Schülerhilfe für die Kinder liegt in der Bereitstellung von Strategien und Motiven, mit der lebensgeschichtlich erstmaligen Ausdifferenzierung von Arbeit und „Freizeit“ selbst fertigzuwerden. Die Beziehungen zu den Betreuerinnen, das Angebot an Spielen, Aktivitäten, Nichtstun nach Erledigung der Hausaufgaben fungiert dabei als „Motivationspotential“, das konditionierend und kompensierend gegen die Mühe der „Selbstrationalisierung“ mobilisiert werden kann.

Betrachtet man die Spielzeit in ihren eigenen pädagogischen Wirkungen, läßt sich ein teils gewolltes, teils latentes Programm der Kultivierung feststellen. Es wird von Erfahrungen darüber, welche Alltagskultur in der Schule ankommt, und von eigenen Vorstellungen der Erzieherinnen gesteuert.

Die Kultivierungsversuche betreffen nahezu das gesamte Repertoire möglicher Tätigkeiten der Kinder. Vorherrschend ist der Bereich sozialer Beziehungen. Eine Sozialpädagogin aus einer Hausaufgaben- und Spielstube im Parterre eines städtischen Verfügungsblocks: „Wenn das sitzenbliebe, daß die nicht immer gleich aufeinander einschlagen, wenn's uneins sind, sondern miteinander reden, dann hätt' ich schon g'nug erreicht!“ Körperliche Aggression wird in der Schule sanktioniert und beeinflußt die soziale Typisierung der Kinder. Körperlichkeit heißt auch Reinlichkeit. Ein Kind aus der gleichen Hausaufgaben- und Spielstube hat massive Schwierigkeiten mit seiner Lehrerin und den anderen Kindern in der Klasse, weil es

„stinkt“. Es hat zuhause nicht gelernt, sich sauber zu halten. Körperlichkeit heißt auch Zärtlichkeit. Kinder berühren sich verstohlen, unsicher, fahren fort, wenn sie merken, daß die Erzieherin das weder unterbindet, noch lächerlich findet. Kinder, die nicht im Kindergarten waren, werden mit der Einschulung zum ersten Mal in ihrer Biographie mit Werten und Normen der Gesellschaft konfrontiert, die sich stark von denen ihrer privaten Lebenszusammenhänge unterscheiden.

Die Kinder mögen die Erzieherinnen; nicht alle, nicht immer, aber doch mit bemerkenswerter Intensität. Erzieherinnen sind Frauen, sie finden in der subjektiven Welt der Kinder einen durch Mütter und Großmütter freilich ambivalent bereiteten Platz. Sie sind für die Kinder eine sozialpädagogisch reflektierte Mutter, ohne die Last der gemeinsamen Lebensbewältigung unter engen materiellen und sozialen Bedingungen. Sie schlagen nicht, schimpfen selten, wenden sich während der drei Stunden ungeteilt den Kindern zu, die freilich eifersüchtig gegenüber anderen Kindern auf ihre Beziehungsanteile achten. Die Beziehungen der Kinder zu den Betreuerinnen sind in hohem Maße für Ereignisse in den anderen Segmenten der Lebenszusammenhänge der Kinder offen. Insbesondere in der Zeitspanne zwischen dem Erscheinen der Kinder und dem Beginn des Arbeitens wird viel über vormittägliche Ereignisse in der Schule geredet, geprahlt, geklagt.

Die gute Beziehung zum Kind ist wesentliche Basis aller sozialpädagogischer Strategien, Ziel und zugleich Mittel zu anderen Zielen. Betreuerinnen in Schülerhilfen arbeiten sich wie andere Sozialpädagogen in ihrem Alltag auch am „doppelten Dilemma“ professionell orientierter Sozialpädagogik ab (vgl. OLK 1986). Sie leben mit den Kindern, sozialisieren sie auf dieser Basis für Welten und Zeiten, in die das gemeinsame Leben nicht hineinreicht.

### *3. Der gesellschaftliche Kontext: Schule und Familie*

Schülerhilfen arbeiten in einem gesellschaftlichen Kontext, der durch die Beziehungen von Familie und Schule geprägt ist. Diese Beziehungen sind in der erziehungswissenschaftlichen Literatur unter historischen und rechtlichen Aspekten, unter Aspekten von Partizipation und Mitwirkung bearbeitet worden (vgl. im Überblick MELZER 1985). In einem durch die Reflexion sozialpädagogischer Praxis konstituierten Relevanzhorizont treten insbesondere die vielfältigen Aspekte funktionaler Interdependenz von Familie und Schule hervor.

Der Problemstand von Schülerhilfen ist dadurch konstituiert, daß die Institution Schule und die „privaten“ Lebenszusammenhänge von Kindern und Jugendlichen, in der Regel deren Familien, in ihrem alltäglichen Funktionieren auf komplexe, nur zum Teil manifeste Austauschprozesse angewiesen sind. Die gegenwärtige durchschnittliche Schule steht als formale, bürokratische, auf spezifische Ziele ausgerichtete und mit spezifischen Organisationsmitteln operierende Organisation in funktionaler Interdependenz mit ihrer Umwelt. Sie verbraucht zur Reproduktion ihrer eigenen Funktionsfähigkeit, was die Teilhabe der Schüler am Unterricht u. a. anbelangt, externe Leistungen, die bei Kindern in der Grundschule in der Regel von Familien, vor allem Müttern, erbracht werden.

#### *3.1 Hausaufgaben: Beanspruchung und Belastung*

Die damit angesprochenen manifesten und latenten Kooperationen, Abhängigkei-

ten, Problem- und Aufgabenverlagerungen werden im Alltag am Thema „Hausaufgaben“ augenfällig.

Hausaufgaben nehmen einen beachtlichen Teil des Zeitbudgets von Schulkindern und deren Eltern in Anspruch. Nach den regelmäßigen Repräsentativbefragungen der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung (zuletzt 1985, veröffentlicht in: JAHRBUCH DER SCHULENTWICKLUNG 1986) sitzen 21% der Kinder (nach Schätzung der Eltern) in der Grundschule eine halbe Stunde, 47% eine halbe bis eine Stunde, 30% ein bis zwei Stunden an Schularbeiten; 48% der Hauptschüler sitzen eine halbe bis eine Stunde, 45% ein bis zwei Stunden, 7% über zwei Stunden und mehr an ihren Hausarbeiten. Die Beanspruchung von Kindern und Jugendlichen steigt in weiterführenden Schulen: 29% der Realschüler sitzen eine halbe bis eine Stunde, 56% eine bis zwei Stunden, 15% zwei und mehr Stunden an ihren Hausarbeiten, 17% der Gymnasiasten eine halbe bis eine Stunde, 46% eine bis zwei Stunden, 31% zwei und mehr Stunden daheim bei der Erledigung der Schulaufgaben.

In welchem Maße Schularbeiten die Familien als soziales System praktisch in Anspruch nehmen, zeigen Ergebnisse zur familiären Betreuung bei Hausaufgaben. Die Hälfte aller Eltern von Schülern von Vollzeitschulen leistet insgesamt bei der Erledigung der Schularbeiten der Kinder in irgendeiner Form Hilfe, davon 24% bis zu 30 Minuten, 19% 30 bis 60 Minuten, 8% mehr als eine Stunde (JAHRBUCH DER SCHULENTWICKLUNG 1986, S. 12). Die Betreuungszeit variiert dabei stark mit der Schulform. Von den Eltern von Grundschulkindern etwa, die aus plausiblen Gründen am stärksten beansprucht werden, verbringen 39% bis zu 30 Minuten, 35% 30 bis 60 Minuten, 16% mehr als eine Stunde damit, ihrem Kind bei der Erledigung der schulischen Aufgaben nachmittags behilflich zu sein.

Hinter diesen Zahlen verbirgt sich ein breites Spektrum interaktiver und psychischer Abläufe und Folgewirkungen. Sie sind Anlaß alltäglicher Konflikte und beeinflussen massiv innerfamiliäre Prozesse. Sie induzieren Spannungen und wirken als thematische Anlässe, an denen sich andere Spannungen in der Familie entladen. Hausaufgaben können für Kinder zur Belastung ihres Alltags werden. Nach den Ergebnissen des „Kindersurveys“ (LANG 1985) steigt diese Belastung stark mit schlechten Schulleistungen und ist (unabhängig davon) bei Kindern aus der „Arbeitschicht“ (30,8%) höher als bei Kindern aus der Mittelschicht (24,8%) oder oberen Mittelschicht/Oberschicht (18,9%) (LANG 1985, 226 ff.).

### *3.2 Mütter: Dienstleistungsverpflichtet*

In welchen Dimensionen die Beanspruchung der Familie durch schulisch definierte Anforderungen Binnenstrukturen und Binnenprozesse von Familien beeinflusst, ist äußerst pointiert von UTE ENDERS-DRAGÄSSER (1981) herausgearbeitet worden, insbesondere die Folgen der faktisch ausschließlichen Beanspruchung der Mütter für deren weibliche Biographien.

ENDER-DRAGÄSSER geht davon aus, daß die Hausaufgabenarbeit der Mutter eine „unabdingbare“ Voraussetzung der schulischen Sozialisation bei Kindern seitens der „Staatsschule“ ist. Dabei setzen die Schulen voraus, daß es zum normalen weiblichen Lebensentwurf gehört, für diese Aufgabe verfügbar zu sein; Schulen organisieren damit eine „zweite schulische Sozialisation“ von Frauen in Richtung ihrer biographischen Fixierung auf Hausarbeit. Sie eignen sich Arbeitszeit der Frauen an und nehmen damit Einfluß auf deren Chancen, Lebensentwürfe zu realisieren, die eine Vereinbarung von Berufs- und Familienbiographie beinhalten.

Schulen greifen damit jedoch auch in die aktuelle „Lebenszeit“ von Frauen ein. Institutionell gestellte Aufgaben werden über deren Transport in die prinzipiell auf Intimität und Liebe gründende Beziehung zwischen Mutter und Kind in diesen Dimensionen zum Problem; Erwartung und Pflicht, Erfolg und Mißerfolg erhalten durch die damit geschaffene Abhängigkeit von Aushandlungsprozessen zwischen Mutter und Kind eine hohe emotionale Qualität; das „Außen“ gerät zum „Innen“. Die Schule wird infolge der Abhängigkeit der Familie von schulischen Bewertungsprozessen zum Gefährdungspotential privater Beziehungen.

ENDERS-Dragässer macht ihre Überlegungen dabei an dem Aufgabentransfer fest, der täglich in Hausaufgaben fixiert wird. Über diese manifeste Inpflichtnahme von Müttern durch die „Staatsschule“ wird der allgemeine Zusammenhang vernachlässigt, daß schulische Sozialisation als Sozialisation in die moderne Gesellschaft auf organisatorische wie curriculare Strukturen verwiesen ist, die verschieden von Strukturen privater Lebenszusammenhänge sind und daß insofern funktionale Beziehungen zwischen Familie und Schule unabhängig von deren historischer Gestaltung entstehen. Auch eine Schule ohne Hausaufgaben würde Frauen beanspruchen. Freilich wären für die Familien weit weniger belastende Kooperationsformen vorstellbar, ohne die sozialhistorischen und verfassungsrechtlichen Unterschiede von Familien und Schulen zu verwischen.

Neben dem alltagspraktischen Dauerproblem der Hausaufgaben haben sich die Diskussion des Verhältnisses von Schule und Familie und Fragen der Mitwirkung der Eltern in der Schule entwickelt. Anders als bei der auch an latenten Auswirkungen der Schule auf den weiblichen Lebenszusammenhang interessierten feministisch inspirierten Forschung ist hier ein Interesse an objektivierten Beziehungen, ihren Formen und Bedingungen vorherrschend. Konzepte wie das der „Verkehrsformen“ (DU BOIS-REYMOND 1977) oder der „Partizipation“ (MELZER 1985, jüngst: 1987) nehmen das Verhältnis von Familie und Schule in der praktischen Absicht auf, die Kooperation beider Bereiche über Kommunikation zu verbessern. Elternpartizipation als ein Weg der Reform der Schule hat im Rahmen der bewußt gewordenen Implementations- und Akzeptanzprobleme einer politisch-administrativ verfügbaren Bildungsreform, insbesondere in der gegenwärtigen Phase bildungspolitischer Stagnation Plausibilität. Die bunten Programme einer Öffnung der Schule hin zu ihrer Umwelt (ZIMMER/NIGGEMEYER 1986) kommen diesen Intentionen, soweit die Möglichkeit der Schule zur Kommunikation berührt ist, entgegen.

Die programmatischen Vorzeichen der Diskussion des Verhältnisses von Familie und Schule unter dem Aspekt der Partizipation führen zu einer Prävalenz für historische, politische, rechtliche Aspekte sowie für Fragen der pädagogischen Optimierung der Zusammenarbeit im Rahmen von Erwachsenenbildung (vgl. z. B. SCHMÄLZLE 1985). Die „funktionale Interdependenz“ (TYRELL 1985), die „konkreten Austauschprozesse“ (DU BOIS-REYMOND 1977) kommen insoweit zu kurz, als die in diesen Konzepten anvisierten alltäglichen Ereignisse und Handlungen in Familie und Schule, die ihrem gemeinten Sinn nach im Zusammenhang mit dem je anderen Handlungsfeld stehen, bzw. durch Dritte, etwa die Erzieherinnen, interpretativ plausibel in diesen Zusammenhang gebracht werden können, zugunsten der geregelten Interaktionen unterbelichtet bleiben.

Dieser Kritik liegt ein sozialpädagogisch vermittelter Zugang zum Verhältnis Familie und Schule zugrunde. Die Praxis in Schülerhilfen hat mit Situationen zu tun, in denen die Schule – beileibe nicht allein unter dem Diktat der Hausaufgaben – als „Erfahrungsraum“ in vielen Ereignissen gegenwärtig ist. Diese Referenz ist subjek-

tiv vermittelt, hängt von Deutungen der Kinder und anderen ab und ist objektiv begründet. Sie beruht auf den organisierten Formen des Handelns in der Schule und den Wirkungen, die diese auf die Kinder als ganze Person haben.

Wie immer die konkrete Ausprägung von Hausaufgaben und Elternmitwirkung an Schulen als institutionalisierte Formen der Verschränkung von Familie und Schule auch beschaffen sein mag und diskutiert wird – die Beteiligung der Familie an Schule liegt in deren gesellschaftlicher Funktion begründet, Kinder und Jugendliche zu plazieren und somit Biographien entscheidend zu prozessuieren.

Familien können als Interessenten an der Biographie ihrer Kinder kollektiv nur in bescheidenem Maße in schulische Prozesse intervenieren. Die latente Öffnung der „Produktion“ bewertungsrelevanter Leistungen in Richtung privater Lebenszusammenhänge gibt ihnen Chancen, am Zustandekommen von Erfolg (und Mißerfolg) aktiv, durch eigene Strategien, teilzuhaben. Die kommerziellen Nachhilfestudios sind eine gleichsam auf Prüfungserfolg hin zweckrationalisierte Form solcher Interventionen; auch die öffentlich geförderten Schülerhilfen machen sich, unter anderen Zielsetzungen, den Doppelcharakter von Schulkarrieren als öffentlich-institutionell und privat konstituierter Karrieren zunutze.

### *3.3 Funktionale Interdependenz und Reproduktion: Zur Hilfebedürftigkeit moderner Organisationen*

Schulen sind formal organisierte Sozialsysteme. Damit ist ihre soziale Wirklichkeit natürlich nicht hinreichend beschrieben; wie alle modernen Organisationen (vgl. MÜNCH 1984) inkorporieren sie unterschiedlich strukturierte Sozialsysteme, Handlungsvollzüge und Rationalitäten: bürokratische Regeln wie intersubjektive Verständigungsmodi, rechtlich fixierte Rollenkerne und ein breites Ensemble informeller Beziehungen usw. Letztlich, wenn etwa pädagogisch geleitete Verständigungsversuche versagen, stehen Handlungen aller Positionsinhaber in der Schule unter den Bedingungen rechtlich geregelter Organisationsmitgliedschaft (HABERMAS 1981, S. 458ff.).

Als moderne, funktional spezifisch formal organisierte Sozialsysteme stehen Schulen in funktionaler Interdependenz zu „privaten“ Lebenszusammenhängen. Sie müssen, wie GESER (1982) für alle formalen Organisationen feststellt, um sich zu reproduzieren, „symbiotisch mit strukturell völlig andersartigen (z. B. stärker lebensgemeinschaftlich geprägten) Sozialsystemen“ kooperieren. Aus feministischer Perspektive hat insbesondere LAURA BALBO (1984; jüngst BALBO/NOWOTNY 1987) auf die fundamentale Bedeutung weiblicher Dienstleistungsarbeit in primären Lebenszusammenhängen gerade für die Nutzung öffentlich-staatlich organisierter Dienstleistungen hingewiesen: „Im Gegensatz zu der gängigen Interpretation, die suggeriert, daß der Staat durch seine Intervention die Familie entlastet habe, indem er viele Aufgaben übernimmt, die diese in der Vergangenheit selber wahrnahm, muß betont werden, daß nach wie vor sehr viel zusätzliche Arbeit vonnöten ist, damit die Dienste, die von staatlichen Einrichtungen und auf dem freien Markt angeboten werden, tatsächlich nutzbar sind“ (BALBO 1984, S. 189).

Die „funktionale Interdependenz“ von Familie und Schule liegt auf abstrakterer Ebene in der Tatsache begründet, daß Schulen als formale Organisationen in ihrem Verhältnis zu Kindern und Jugendlichen (als den Inhabern von Mitgliedsrollen) auf Dienstleistungen und Ressourcen familialer (und sozialpädagogisch begründeter) Lebenszusammenhänge angewiesen sind. Diese lassen sich als Beiträge zur alltäglichen Reproduktion des Schülerseins verstehen. Damit ist die Schule als Sozialsystem thematisiert, das über die Ausdifferenzierung einer „Mitgliedsrolle“ (LUHMANN 1964) und die darin eingeschlossenen Erwartungen an Leistung, Kompetenz, Motiven u. a. Anforderungen an Personen stellt, die einen Gebrauch und Verbrauch von Wissen, Motiven und, über die persönlichen Ressourcen hinaus, eine Inanspruchnahme von sozialen Ressourcen aus den Netzwerken der Personen zur Folge haben.

Das Paradigma der „Reproduktion“ hat in der neueren Industrie- und Betriebssoziologie (vgl. zur neuen Konstitution dieses Paradigmas: BROCK/VETTER 1984, VETTER 1987) eine innovative forschungsstrategische Bedeutung erhalten. Es erlaubt einerseits, die Bedingungen gesellschaftlicher Existenz für die Individuen zu erfassen, insoweit sie durch Struktur und Entwicklung von Arbeitsplätzen gesetzt sind; es macht zugleich deutlich, daß die Lebensführung und der Alltag von Individuen nie allein auf die Bestimmung durch Reproduktionsanforderungen der Arbeitskraft rückführbar sind. Individuen haben immer zwei Aufgaben zu lösen: einerseits das „reale physische und psychische Wettmachen von Bedingungen und Anforderungen, die aus der Leistungserbringung, dem Verschleiß und der Belastung des Organismus und seiner fachlichen und sozialen Basis resultieren“ (BROCK/VETTER 1984, S. 72); andererseits haben sie ihre „gesamte gesellschaftliche Existenzweise“ immer wieder zu reproduzieren. Dabei geht es darum, Identität nicht nur als Arbeitskraft, sondern auch in anderen sozialen Bezügen zu bewahren und den „biographischen Werdegang in der Gesellschaft nach eigenen Zielsetzungen und moralischen Standards“ zu entwickeln (ebd.). Folgt man den Grundzügen dieses Reproduktionskonzeptes, so ergeben sich für die Analyse des Verhältnisses von Schule und nichtschulischer, privater Welt der Kinder, zwei Ebenen:

(1) Zum einen geht es darum, die Anforderungen herauszuarbeiten, welche die Schule über ihren täglichen Gebrauch und Verbrauch an Ressourcen an die privaten Lebenszusammenhänge der Kinder stellt; dabei gehe ich davon aus, daß insbesondere bei Grundschulkindern die physische, psychische und soziale Reproduktion nicht allein als eine Aufgabe der Kinder betrachtet wird, sondern in wesentlichen Teilen aus „Dienstleistungen“ aus den Familien heraus, aber auch aus informellen Gruppen wie aus Maßnahmen und Einrichtungen des sozialen Sektors erfolgt.

(2) Diese Reproduktionsleistungen lassen sich zwar über die normativ geregelten und faktisch von Lehrerinnen Tag für Tag inszenierten Anforderungen an Kinder objektivieren; die faktisch erbrachten Reproduktionsleistungen jedoch sind über die Art und Weise vermittelt, wie Kinder aus ihren Definitionspotentialen heraus sich selbst als Schüler sehen bzw. Entwürfen des „Schülerseins“ folgen, die ihnen in ihren Lebenszusammenhängen nahegelegt werden. Angesichts der grundlegenden biographischen Bedeutung, die insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Familien Schulerfolg bzw. -mißerfolg hat, scheint es plausibel, die Formen dieser Individualisierung der Schülerrolle danach zu bewerten, inwieweit sie Kindern ihre weitere biographische Entwicklung offenhalten.

Eine „mechanistische“ Interpretation des Reproduktionsgeschehens wäre also verfehlt. Das Sozialsystem Schule erlaubt weit stärker noch als Betriebe unterschiedliche „Reproduktionsniveaus“, die sich als Folge komplexer Interaktion schulischer Anforderungen und Bewertungen einerseits und individueller und familialer Strategien der „Schulbewältigung“ andererseits verstehen lassen. Dabei sind „Reproduktionsniveaus“ weitgehend als „nicht intendierte“ Ergebnisse etwa der Formen familialer Lebensführung zu verstehen.

Das Konzept der Reproduktion thematisiert den Sachverhalt, daß Kinder und Jugendliche „Tag für Tag“ in die Schule gehen und somit ihr Alltag von den Vorgaben dieses Sozialsystems unabdingbar beeinflusst ist. Damit ist der Blick auf breite, aber auch diffuse Zusammenhänge eröffnet, die in unterschiedlicher Weise politisiert und pädagogisiert werden können, wie die Beiträge zum Thema Hausaufgaben, Familienentlastung und Schulreform zeigen. Die funktionale Interdependenz von Schule und Familie liegt im Prozeß funktionaler Differenzierung begründet; dieser Sachverhalt darf auch in allen Programmatiken zur Verbesserung des Verhältnisses nicht übersehen werden (vgl. TYRELL 1985).

### 3.4 Zur Ambivalenz „schulischer Lebensführung“

Die spezifischen partiellen Erwartungen der Schule an die Lebensführung von Kindern und Jugendlichen, welche Reproduktionsanforderungen im engeren Sinn begründen, sind etwa in der Tradition einer strukturfunktionalistischen Schultheorie ausführlich herausgearbeitet worden (DREEBEN 1980).

DREEBEN folgt in seiner Analyse der Sozialisationswirkungen von Schule der Vorstellung, daß Kindern und Jugendlichen durch ihre Teilhabe am Sozialsystem Schule Grundnormen einsozialisiert werden und so, auf dem Wege der Verinnerlichung, Kompetenzen für die Bewältigung des Lebens in einer modernen Gesellschaft entstehen. DREEBEN geht dabei, wie FAUSER/SCHWEITZER (1985) kritisiert haben, davon aus, daß Kinder die Kernnormen der Schule verinnerlichen. Der Sachverhalt, daß die Normbereiche von Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität externe Anforderungen bleiben, die alltäglich recht und schlecht bewältigt sein wollen und zu deren Bewältigung Hilfe, Ressourcen benötigt werden, wird vernachlässigt<sup>5</sup>.

Diese individualistische Konzeption der Lösung der Sozialisationsanforderungen der Schule versperrt den Blick auf die alltäglichen Prozesse, über die Kinder und Jugendliche als Schüler versuchen, den spezifischen Anforderungen der Schule gerecht zu werden. Diese alltäglichen Prozesse haben auch eine sozialisatorische Dimension, insofern in ihnen Handlungsmuster konstituiert werden, die den Umgang mit den Erwartungen der Schülerrolle u. a. auf unterschiedlichen Niveaus stabilisieren. Solche Habitualisierungen mögen alltäglich Reproduktionsprozesse routinisieren, sie machen sie aber nicht überflüssig. Die sozialen Kontexte der Ressourcen werden sich freilich mit fortschreitendem Alter aus der Familie heraus in außerfamiliale Zusammenhänge wie „peer groups“, Jugendszenen, Treffpunkte im Wohnviertel u. a. verlagern (vgl. STAUFER/STICKELMANN 1984).

Die Teilhabe am Sozialsystem Schule erfordert eine bestimmte Form der Lebensführung, die in Normen wie Unabhängigkeit u. a. beschrieben werden kann. Die Bewältigung der dadurch strukturierten Anforderungen kann nicht allein im



individuellen Kompetenzbereich der Kinder organisiert werden, sondern muß Tag für Tag unter Zuhilfenahme vielfältiger Ressourcen geleistet werden. Die Schule als eine spezifische Form der täglichen Vergesellschaftung von Kindern erfordert Reproduktionsarbeit.

Die sozialen Eigenschaften der Schule als konstitutive Prinzipien des Schülerseins geben den Rahmen ab, in dem sich Inhalte der Reproduktionsanforderungen des Sozialsystems Schule darstellen lassen. Dabei ist diese Reproduktion ambivalent: Sie gilt einmal der Reproduktion der individuellen Voraussetzungen, die „Mitgliedsrolle“, freilich nach höchst unterschiedlichen Graden, konform zu erfüllen; sie gilt zum anderen einer Lebensführung, die die Vereinseitigung der „Mitgliedsrolle“ überwinden bzw. kompensieren muß, um im Alltag die Voraussetzungen zu schaffen, in raum-zeitlich-sozial abgegrenzten, kategorial strukturierten Sozialbezügen, auf sich gestellt, Leistungen gegenüber funktional spezifizierten Erwartungen erbringen zu können.

Dabei ergeben sich zwei Ebenen: Einmal sind die privaten Lebenszusammenhänge verpflichtet, Hilfeleistungen zu erbringen, die der konformen Erfüllung der Schülerrolle gemäß den Prinzipien von Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität dienen. Zum anderen setzt eine Lebensführung, die nahezu zwanghaft diesen Prinzipien verpflichtet ist, in ihrer Vereinseitigung kompensatorische Bedürfnisse, Motive, Handlungszusammenhänge frei, die wiederum Anforderungen an private Lebenszusammenhänge stellen.

Die Struktur der Anforderungen an Schülerhilfen, damit im Zusammenhang auch das Spektrum ihrer Einflußchancen auf Alltag und Biographie der Kinder, ergibt sich aus den zentralen Merkmalen der Lebenslage der Kinder. Sie sind Schüler; ihr Verhalten in diesem Sozialsystem im Leistungsbereich sowie im Bereich von Konformität und sozialer Akzeptanz (BRUSTEN/HURRELMANN 1973) ist für den Fortgang ihrer Biographie entscheidend. Die Chancen, den schulischen Alltag zu bewältigen, sind darüber hinaus im Zusammenhang mit den Formen der Lebensführung zu sehen, die in Familien und familialer Nahwelt üblich sind. Sie wiederum sind fundiert durch die Ressourcen, auf die Familien und Kinder zurückgreifen können. Die Lebenslagen der Kinder und Familien in einem sozialen Brennpunkt sind unter vielen Aspekten defizitär; in einer weniger institutionenorientierten Perspektive kann man den dort vorfindbaren Lebensformen freilich auch „Eigensinn“ abgewinnen. Entscheidend für die Biographie der Kinder im Sinne des Offenhaltens von Entwicklungsmöglichkeiten ist freilich das Verhältnis zu den Anforderungen, welche die Schule stellt. In diesem Spannungsfeld agieren sozialpädagogische Schülerhilfen.

#### *4. Individualisierte Hilfe im Schatten moderner Organisationen: eine Aufgabe der Sozialarbeit?*

Im Zuge der Rezeption einer allgemeinen Kritik an der sozialstaatlichen Moderne, an Expertenherrschaft (ILLICH 1981), an der Verwissenschaftlichung von Lebensvollzügen (OEVERMANN 1985), sowie einer teils aus konservativen, teils aus ökosozialen Impulsen gespeisten Kritik an Formen staatlicher Reglementierung und Intervention im sozialen Sektor selbst (vgl. HERDER-DORNEICH u. a. 1982;

OPIELKA 1983) wurden auch die Kriterien moderner Sozialarbeit, wie sie etwa in der Debatte um ein neues Jugendhilfegesetz in den 70er Jahren herausgearbeitet worden sind, einer kritischen Revision unterzogen. Die Vorstellung, daß Jugendhilfe nach hohen fachlichen Standards ein problem- und flächendeckendes Angebot sozialer Dienstleistungen gewährleisten müsse, wurde vor allem in Richtung einer Reflexion der Folgen dieser Versorgung für die „autonome Lebenspraxis“ der Klienten korrigiert.

Die Diskussionen um eine „alternative Zukunft der Sozialarbeit“ (OLK 1986) lassen ein Funktionsbild von Sozialarbeit/Sozialpädagogik entstehen, das die in dem Konzept des „Helfens“ im weitesten Sinn angelegten Widersprüche zwischen Perspektiven und Interessen von Helfern und Betroffenen im (zu stärkenden) „Eigensinn“ der Klienten, in Dauerreflexion der Professionellen, in kommunikativer Verständigung zwischen beiden Seiten aufzulösen versucht. Diese Mechanismen der Selbstkontrolle werden umso wichtiger, je mehr sich Sozialarbeit/Sozialpädagogik im Interesse ihrer Effizienzsteigerung über Strategien von Prävention, Lebensweltnähe, Entinstitutionalisierung dem Alltag der Subjekte nähert und in ihm Platz nimmt.

Schülerhilfen entsprechen Vorstellungen alltagsorientierter Prävention in hohem Maße. Sie setzen zu einem Zeitpunkt in der Biographie der Kinder ein, an dem die erste institutionell verfügte Fixierung sozialer Benachteiligung abgewehrt werden soll. Sie finden (im wörtlichen Sinn) in der Nachbarschaft statt, Kinder bleiben in ihren Lebenszusammenhängen. Sie offerieren Ressourcen, knüpfen ansatzweise unterstützende Netzwerke. Schülerhilfen machen freilich auch die Dilemmata sozialpädagogischer Intervention deutlich; hier zeigen sich auch die Grenzen sozialpädagogischer Handlungsmöglichkeiten gegenüber der Macht der Märkte wie des Staates, Lebenslagen und Lebensformen zu strukturieren.

Schülerhilfen sind eine erfolgreiche Maßnahme der Jugendhilfe. Die Antworten auf Fragen nach „impliziten Erfolgskriterien und -theorien“ im Rahmen unserer Interviews lassen den Schluß zu, daß Schülerhilfen zu besseren Schulleistungen führen. Die dokumentierten Erfahrungen der zweimonatigen teilnehmenden Beobachtung an zwei „Hausaufgaben- und Spielstuben“ bestätigen diesen Befund. In der Interpretation dieses Erfolges wird, neben Fortschritten in dem durch die Hausaufgaben abgesteckten Leistungs- und Verhaltensbereich auch auf die Erfahrung allgemeiner Veränderungen im Handeln der Kinder hingewiesen. Fortschritte in Formen der Konfliktbearbeitung, beim Spielverhalten, in der Fähigkeit, selbst initiativ zu werden, begonnene Aktivitäten durchzuhalten, werden als verlässlichere Indikatoren für den Erfolg der eigenen Arbeit interpretiert als spezifische Leistungssteigerungen. Die Theorien darüber, was Schulerfolg dauerhaft gewährleistet, gehen in die Richtung, daß psychische Stabilität und damit im Zusammenhang ein „normaler“ befriedigender Alltag entscheidende Voraussetzungen für Schulbewältigung seien. Darin bestätigt sich eine für sozialpädagogische Felder weithin dokumentierte Erfahrung (THIERSCH 1986).

Schülerhilfen haben damit eine doppelte Funktion: zugleich Situationen der Einübung in die Schülerrolle zu organisieren und so zur Verinnerlichung der Kernnormen von Unabhängigkeit, Leistung u. a. beizutragen, aber auch: Erfahrungen zu ermöglichen, die die „Partikularität“ dieser Rolle im Alltag kompensieren und so zu

einer befriedigenden Lebensform beitragen. Die individuell abgeforderte Balance der strukturungleichen Anforderungs- bzw. Bezugssysteme Schule und „Familie“ wiederholt sich auf der Interaktionsebene: Schülerhilfen sind verlängerter Arm der Schule bei der Durchsetzung „rationaler“ Lebensführung, zugleich Teil der Lebenswelt der Kinder als sozialer Ort der Verständigung über Formen der Lebensführung (HABERMAS 1981) wie des Lebens schlechthin.

Die der Sozialpädagogik damit abgeforderte doppelte Referenz ist schwer zu balancieren. Die Arbeit ist einerseits auf Normalisierung im Sinn der Verhinderung der Schließung von biographischer Zukunft verpflichtet. Biographische Zukunft kann nicht am Schulerfolg vorbei garantiert werden, freilich auch nicht allein durch Schulerfolg. Dies führt in der Praxis zur Konformität mit Erwartungen, die durch die Schule bestimmt sind, zum Bestreben, Akte primärer Devianz sowie deren amtliche Festschreibung zu verhindern. Damit ist ein bestimmter „Korridor“ von Normalität anvisiert, der von der Vermeidung stigmatisierender Ereignisse in Schul- und Sozialbiographie eingegrenzt ist. Sinn erhält diese Orientierung durch die Hoffnung, daß den Kindern über diese Normalität auch eine normale Zukunft eröffnet wird.

Damit handelt sich die Sozialpädagogik ein Problem ein, daß jedem sozialpädagogischen Handeln im Sozialisationsbereich gegeben ist. Mit dem „Reflexiv-werden von Biographie“ (BECK 1986; VETTER 1987) werden Strategien, die, über die Bewältigung situativer Anforderungen hinaus, auf Zukunft setzen, verunsichert. Die Ungewißheit etwa über die Entwicklung der Arbeitsmärkte, die Entwicklung von individuellen Reproduktionsformen, die Erosion traditioneller wie die nur zögernde Entstehung neuer Lebensformen verschafft biographisch orientierter Sozialarbeit in hohem Maße Kontingenz. Aus diesem Dilemma kann sich Sozialpädagogik im Sozialisationsbereich auch nicht durch die Idealisierung des Klienten als „autonomes Subjekt“ retten. Kinder sind noch stärker als Erwachsene heteronom vergesellschaftete Personen. Ihr Spielraum, Lebenslagen zu ändern, ist gering; Schulen wirken noch stärker als Arbeitsmärkte und -plätze als biographische Schlüsselinstitutionen. Die symbolischen und materiellen Voraussetzungen, unter diesen Bedingungen Kindern „eigensinnige“ Wege ins Leben zu bahnen, sind in benachteiligten Lebenslagen wie städtischen Verfügungsblocks kaum gegeben; diese Lebenslagen verstärken paradoxerweise die Bedeutung schulischer und sozialer Konformität.

Die Ungewißheit zukunftsorientierter Arbeit provoziert geradezu eine Hinwendung zur Gegenwart: zu guten Beziehungen, positiven Erfahrungen und Erlebnissen: Schülerhilfen als ein Stück gelungenen Alltags (THIERSCH 1986). Die sozialpädagogisch organisierte Lebenswelt bleibt freilich beschränkt: auf ein paar Stunden am Nachmittag, auf die „Insel“ der Hausaufgaben- und Spielstuben, auf die Ereignisse und Themen, die Erzieherinnen in diesem Rahmen einfangen können. Die Lebenswelt der Kinder wird andererseits darüber in weitere Norm- und Wertbereiche gespalten. Wie die Kinder die damit gegebenen Brüche in Orientierungen verarbeiten, bleibt offen. Der für jede Lebensführung so bedeutsame Prozeß der Verarbeitung und Integration heterogener Muster kann wiederum nur sehr beschränkt pädagogisch bearbeitet werden.

Im Bewußtsein der Erzieherinnen wird diese Beschränktheit der eigenen Arbeit mitreflektiert. Sie wollen wichtig, aber nicht dominant, verlässlich, aber nicht

unverzichtbar, persönlich angenommen, aber nicht geliebt sein. Die Beschränktheit der eigenen Arbeit führt immer wieder zu Versuchen, die Arbeit in Richtung der Mütter der Kinder und anderer Dauerbezugspersonen auszudehnen. Die Anschauung, daß man eigentlich „mit der Familie“ arbeiten müsse, ist allgemein; ebenso freilich die Einsicht, daß dies kaum möglich sei. Mütter in dieser Lebenslage haben ihre eigenen Probleme und fallen nicht zufällig für die schulisch geforderte Reproduktionsarbeit aus. Kontakte mit den Familien führen fast zwangsläufig zur Entdeckung neuen „Interventionsbedarfes“. Das Problem der begrenzten Ressourcen wird verstärkt.

Im Alltag der Schülerhilfe können Kinder zukunftsrelevante Erfahrungen machen; so die Erfahrung mit einem erwachsenen Mann überhaupt, dessen bloße Existenz (im Gegensatz zu den Männern „zu Hause“) nicht bedrohlich wirkt, dessen Verhalten die Möglichkeit von Vertrauen und Verlässlichkeit auf Männer eröffnet und zugleich Chancen gibt, sich kritisch mit kompensatorischen Idealisierungen eines „Männerbildes“ auseinanderzusetzen. Solche Erfahrungen etwa mit Jahrespraktikanten werden von den Erzieherinnen als fundamental für die psychosoziale Entwicklung der Kinder interpretiert. Sie sind kaum organisierbar, generalisierbar, auch kaum wissenschaftlich zu evaluieren. Sie ereignen sich. Als ein Stück Leben bieten (und sicher auch: verweigern) Schülerhilfen Chancen, Schlüsselerfahrungen zu machen, sind Orte, an denen Pädagogik als behutsame Hilfe beim Aufwachen plötzlich höchst lebendig wird.

### *5. Doch wieder: Reformen?*

Die schulische Versorgung der Kinder durch die Familie, deren Indienstnahme durch die Schule wirkt wie eine gesellschaftlich hergestellte Karikatur der Selbsthilfeidee als Zusammenspiel von Subsidiarität und Solidarität. Die größere soziale Einheit erzwingt von der kleineren „Selbsthilfe“, jedoch ohne wirklichen Spielraum für das „Selbst“, eigene Wege zu gehen. Funktionale Differenzierung führt zu neuen Niveaus von Arbeitsteilung, ohne jedoch den „älteren“ Sozialsystemen viel Chancen zu lassen, Aufgaben nach Kriterien spezifischer, strukturell bedingter Leistungsfähigkeit auszuhandeln. Dies gilt sowohl für die Familie wie auch für deren seltenes Substitut, organisierte Sozialpädagogik.

Mütter (bzw. Erzieherinnen) machen Hausaufgabenarbeit. Sie tun, was Lehrerinnen nicht (lange genug) tun können und überschreiten und unterschreiten damit ihre spezifischen Möglichkeiten, die andere Seite des Lebens zu entfalten. Diese Indienstnahme nimmt Familien und Erzieherinnen Chancen, spielerische und nicht leistungsbezogene, solidarische, breitgestreute, der ganzen Person entsprechende Interaktionen und Aktivitäten zu entwickeln. So verwertet die Schule analoge Potentiale der Familie, anstatt sie zu fördern und anzuregen. Andererseits überfordert die Schule die Familie über die Auslagerung von Reproduktionsfunktionen. Die organisatorische Verschiedenheit der (latenten) Kooperationspartner wirft Probleme auf, insofern Familien als soziale Systeme, in denen Personen über biographisch begrenzte Zeit zusammenleben, verpflichtet werden, Leistungen zu erbringen, die die prinzipiell auf Unabhängigkeit von Personen gestellte formale Organisation Schule abverlangt. Mit der mittelbaren und unmittelbaren Anrech-

nung dieser Leistungen als Schulerfolg und -zufriedenheit macht sich die Schule von gesellschaftlichen Verhältnissen abhängig, die ihr „funktionales Gewährleistungsniveau“, ihre eigenen Ziele und Verfahren gefährden. Die Labilität privater Lebenszusammenhänge als zunehmend enttraditionalisierter und daher intersubjektiver Verständigung anheimgegebener Sozialsysteme schlägt über Schwankungen der familialen Reproduktion auf das Verhalten der Kinder und damit auch auf die Schule durch, ohne daß dafür gegenwärtig organisierte Kompensationsmöglichkeiten erkennbar wären.

Das Problem von Konstanz und Verlässlichkeit stellt sich auch den sozialpädagogischen Substituten. Die öffentliche und kommerzielle Szene zwischen Schule und Familie läßt ein Entwicklungsmuster erkennen: die Folgeprobleme gesellschaftlicher Differenzierung werden durch weitere Differenzierung von Dienstleistungen angegangen. Als gesellschaftspolitische Lösung verlangte dieses Muster freilich einen Grad der Institutionalisierung, der nicht gegeben ist. Schülerhilfen erreichen nur wenige Schüler; sie verdanken sich weitgehend den Impulsen privater Hilfsbereitschaft oder lokaler sozialpolitischer Intervention, die am einzelnen „Fall“ orientiert ist. So effektiv sie auch sind – sie können die latente Erwartung an Kooperation von Familie und Schule nur sehr begrenzt ersetzen.

Die gesellschaftspolitischen Perspektiven von Schulsozialarbeit werden demgemäß auch in der Entwicklung von Arbeitsformen gesehen, die auf den entlang der Biographie der Kinder und Jugendlichen entstehenden Hilfebedarf, etwa in Übergangssituationen, eingehen und die verschiedenen Szenen und Orte in der sozial-ökologischen Umwelt einbeziehen (vgl. DJI: Schule in der Stadt 1986) und so tendentiell ein Netz von Unterstützungsangeboten knüpfen. Diese Vorstellungen liegen freilich noch ganz im Rahmen einer wohlfahrtsstaatlich konzipierten Programmatik von Problemversorgung, die in verschiedener Hinsicht in die Kritik gekommen ist. Sie scheint, ungeachtet anderer Kritikpunkte, nur erfolversprechend, wenn sie gerahmt wird von einer Gesellschaftspolitik, die Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen genügend materielle Reproduktionsmöglichkeiten gewährleistet. Sozialpädagogische Hilfen bei der „Normalisierung“ von Lebensführung bleiben zynisch, solange wesentliche Grundlagen dieser Lebensführung in den Lebenslagen fehlen.

In solche Überlegungen wäre freilich die Schule als bestimmender Faktor der Lebenslagen von Kindern zwingend einzubeziehen. In dem Maße, in dem die Folgen „rationaler“ Lehr-, Bewertungs- und Kontrollpraxis in „antizipierender Reflexion“ (vgl. OLK 1986) bedacht und im „Erfahrungsraum Schule“ selbst Zeiten, Orte, Gelegenheiten ausgebaut würden, die Erfahrungen mit solidarischer, spielerischer, den gesamten Bedürfnissen von Kindern Rechnung tragenden Interaktion erlaubten, entwickelte sich auch die Schule zu einem Ort, der nicht mehr erzwänge, daß andere für die andere Seite des Lebens von Kindern und Jugendlichen geradestehen müssen.

### *Anmerkungen*

- 1 Die empirischen Grundlagen stammen aus einem Projekt „Sozialpädagogische Schülerhilfen“, das im Rahmen des Schwerpunktes „Jugendhilfe und Schule“ des Deutschen

- Jugendinstitutes 1983 in einer ostbayerischen Stadt von KLAUS FREESE und WERNER SCHEFOLD durchgeführt wurde. Neben exploratorischen Interviews in den 17 bestehenden Einrichtungen wurden in zwei „Hausaufgaben- und Spielstuben“ des Stadtjugendamtes Interviews mit den Kindern und deren Betreuerinnen sowie eine sechswöchige teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Dieses Projekt kooperierte mit ähnlichen Projekten, die an der Universität Kiel bzw. Fachhochschule Wiesbaden von HENNING HAFT, SABINE PETERS und ULF LUERS durchgeführt wurden. Ihnen sowie KLAUS FREESE möchte ich für die vielen Anregungen herzlich danken.
- 2 Erst im letzten Jahrbuch der Schulentwicklung (1986) ist ein Beitrag von MICHAEL WEEGEN dem Problem des Nachhilfewesens gewidmet.
  - 3 So führt etwa der Wegfall von Hausaufgaben bzw. deren Integration in Form von „Übungsphasen“ in den Fachunterricht im Rahmen einer Ganztagschule zu keinerlei Leistungsabfall der betroffenen Schüler gegenüber Kontrollgruppen von Halbtagschülern, wie eine Untersuchung von HENZE (1978) erbracht hat.
  - 4 Dieses Curriculum ist durchaus nicht nur „heimlich“: In den kultusministeriellen Erlassen zum Thema „Hausaufgaben“ (vgl. SCHWEMMER 1980) wird durchgehend Wert auf das Erlernen von „Selbständigkeit“ von seiten der Schüler gelegt. Interpretiert man dieses „Selbst“ im Rahmen der Erwartungen der Schule, wird die „pädagogische Funktion“ (KECK 1978) der Hausaufgaben deutlich.
  - 5 Dabei entwirft DREEBEN durchaus kein harmonistisches Bild moderner Lebensführung. Er sieht die immanente Widersprüchlichkeit von Werten wie Unabhängigkeit oder Leistung, die gesellschaftlich durch die unterschiedlich strukturierten Handlungsbereiche, etwa Familie und Schule, wachgehalten wird.

## Literatur

- ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München 1980.
- BALBO, L.: Crazy Quilts: Gesellschaftliche Reproduktion und Dienstleistungsarbeit. In: KICKBUSCH, I./RIEDMÜLLER, B. (Hrsg.): Die armen Frauen. Frauen und Sozialpolitik. Frankfurt/Main 1984, S. 179–200.
- BALBO, L./NOWOTNY, H.: Time to Care in Tomorrow's Welfare Systems: The Nordic Experience and the Italian Case. European Centre for Social Welfare, Training and Research. Wien 1987.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1986.
- BLOCK, I./ENDERS, U./MÜLLER, S.: Das unsichtbare Tagwerk. Reinbeck 1981.
- BÖHNISCH, L./SCHEFOLD, W.: Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim/München 1985.
- BROCK, D./VETTER, H.-R.: Reproduktion als Arbeitskraft. Grundzüge eines subjektorientierten Reproduktionskonzeptes. In: BROCK, D. u. a. (Hrsg.): Arbeit und Reproduktion. München 1984, S. 7–50.
- BRUSTEN, M./HURRELMANN, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. München 1973.
- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE, FRAUEN UND GESUNDHEIT: Siebter Jugendbericht. Jugendhilfe und Familie – die Entwicklung familienunterstützter Leistungen und ihre Perspektiven. Bonn 1986.
- DERSCHAU, D. v. (Hrsg.): Hausaufgaben als Lernchance. Zur Verknüpfung schulischen und außerschulischen Lernens. München/Wien/Baltimore 1979.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT. Projektgruppe Schulsozialarbeit: Schule in der Stadt. München 1986.
- DREEBEN, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt/Main 1980.
- BOIS-REYMOND, M. DU: Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt/Main 1977.

- EBERLE, H.-J.: Unterstützen und Integrieren. Sozialpädagogik in der Schule. Bad Heilbrunn/Obb. 1985.
- ENDERS-Dragässer, U.: Die Mütterdressur. Eine Untersuchung zur schulischen Sozialisation der Mütter und ihrer Folgen am Beispiel der Hausaufgaben. Basel 1981.
- FAUSER, P./SCHWEITZER, F.: Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – Schultheoretische Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), H. 3, S. 339–364.
- FROMMANN, A.: Schulsozialarbeit. In: EYFERTH, H./OTTO, H.-U./THIERSCH, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt 1984, S. 870–879.
- GESER, H.: Gesellschaftliche Folgeprobleme und Grenzen des Wachstums formaler Organisationen. In: Zeitschrift für Soziologie (1982), H. 2, S. 113–132.
- HABERMAS, J.: Theorie kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/Main 1981.
- HAGSTEDT, H./HILDEBRAND-NILSHON, M. (Hrsg.): Schüler beurteilen Schule. Düsseldorf 1980.
- HARDT, T.: Zur Problematik der Belastung von Schülern und Eltern durch Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht. Diss. Münster 1978.
- HENZE, G.: Das Konzept der Hausaufgabenintegration im Effektivitätsvergleich mit der traditionellen Hausaufgabenpraxis. In: Schulversuche und Schulreform. Hannover 1978, S. 215–261.
- HERDER-DORNEICH, P.: Der Sozialstaat in der Rationalitätenfalle. Stuttgart 1982.
- HOLZMÜLLER, H.: Kritik der betroffenen Eltern: Belastung durch Hausaufgaben. In: BEISENHERZ, G. u. a. (Hrsg.): Schule in der Kritik der Betroffenen. München 1982.
- HORNSTEIN, W.: Die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Forschung für die Praxis sozialer Arbeit. In: neue praxis 15 (1985), H. 6, S. 463–477.
- ILLICH, I.: Entmündigung durch Experten. Reinbek 1981.
- JAPP, K. P.: Wie psychosoziale Dienstleistungen organisiert werden. Frankfurt/New York 1986.
- KECK, R. W.: Das Problem der Hausaufgaben in pädagogischer und didaktischer Sicht – ein systematischer Versuch zur Funktionsbeschreibung. In: Schulversuche und Schulreform. Hannover 1978, S. 15–70.
- KOCH, L./NOWKA, G.: Schulbegleitende Hilfen für ausländische Hauptschüler. Deutsches Jugendinstitut. Reihe Materialien zur Ausländerarbeit. München 1981.
- KRÜGER, R.: Nachhilfe. Chance oder Skandal. 17 Antworten auf Fragen zu einem vernachlässigten Problem. In: Die Deutsche Schule (1977), H. 9, S. 545–558.
- LANG, S.: Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern. Frankfurt/New York 1985.
- LUHMANN, N.: Funktionen und Folgen formaler Organisation. Opladen 1964.
- MELZER, W. (Hrsg.): Eltern – Lehrer – Kinder. Weinheim/Basel 1985.
- MELZER, W.: Familie und Schule als Lebenswelt. Weinheim/München 1987.
- MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Verstehen oder kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld 1984.
- MÜNCH, R.: Die Struktur der Moderne. Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften. Frankfurt/Main 1984.
- OEVERMANN, U.: Versozialwissenschaftlichung der Identitätsformation und Verweigerung der Lebenspraxis. In: LUTZ, B. (Hrsg.): Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung. Frankfurt/New York 1984, S. 463–474.
- OLK, T.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim/München 1986.
- OPIELKA, M./SCHMOLLINGER, M./FOHMANN, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Sozialstaates. Stuttgart 1983.
- OPIELKA, M./OSTNER, I. (Hrsg.): Umbau des Sozialstaates. Essen 1987.
- RAAB, E./RADEMACKER, H./WINZEN, G.: Handbuch der Schulsozialarbeit. Weinheim/München 1987.

- ROLFF, H.-G./HANSEN, G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 4. Weinheim/Basel 1986.
- RUMPF, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. München 1981.
- SCHMÄLZLE, U.: Schüler. Lehrer. Eltern. Wie wirksam ist die Kooperation? Opladen 1985.
- SCHWEMMER, H.: Was Hausaufgaben anrichten. Paderborn 1980.
- SPEICHERT, H.: Hausaufgaben sinnvoll machen. Reinbek 1980.
- STAUFER, J.: Sind Schülerhilfen eine Hilfe für Schüler? Einige Entwicklungstendenzen sozialpädagogischer Hausaufgabenhilfen. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit (1982), H. 7, S. 266–272.
- STAUFER, J./STICKELMANN, B.: Klient Schule? Frankfurt/Main 1984.
- THIERSCH, H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Weinheim/München 1986.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. München 1982.
- TYRELL, H.: Gesichtspunkte einer institutionellen Trennung von Familie und Schule. In: MELZER 1985, S. 81–99.
- VETTER, H.-R.: Bewußtsein an sich oder Bewußtsein für sich? Ms. München 1987.
- VETTER, H.-R.: Erwerbsbiographien als Konstitution aus Zwang und Möglichkeit. In: BUTTGEREIT, M. (Hrsg.): Biographie und Lebensverlauf. Kassel 1987.
- WEEGEN, M.: Das Geschäft mit der organisierten Nachhilfe. In: ROLFF/KLEMM/TILLMANN 1986, S. 236–249.
- ZIMMER, J./NIGGEMEYER, E.: Macht die Schulen auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Community School. Weinheim 1986.

#### *Abstract*

#### *Organized Socialization and Individualized Support – Problems of Social Work in Student Support-programs*

Hardly noticed in educational debates, forms of personal services to children and juveniles as students have evolved inbetween the institutions of family and school. Social work with students in these organizations is to be interpreted as a pragmatic response to the general problem that schools as modern organizations tend to delegate important functions to the family, especially to mothers. Home work would be a case in point, but not the only example. Above all for students coming from underprivileged families, social work has to provide direct and indirect assistance concerning school and it has to offer a range of opportunities for stimulating leisure activities. But due to their inner structure and their forms of organization, these programs cannot quite meet those demands. The relationship between help and the inadequacy of individualized support, which is evident in the practice of these organizations, points to the need for a school that does not have to rely to such a degree on "external" resources.

#### *Anschrift des Autors:*

Dr. Werner Schefold, Deutsches Jugendinstitut, Freibadstr. 30, 8 München 90